L'évaluation formative

Réflexion sur une approche différente de la relation maître-élève

Jacques Belleau
Conseiller pédagogique
SRDDP
Juin 2000

CÉGEP DE LÉVIS-LAUZON
GÉNÉRATEUR D'AVENIR

Table des matières

1.0 Mes croyances 5

2.0 Évaluer, c'est plus que noter
- 2.1 Situation de l'évaluation dans la méthode pédagogique 6
- 2.2 L'évaluation source de rétroaction 7
- 2.3 L'évaluation source de formation 7
- 2.4 L'évaluation source de motivation 7
- 2.5 Évaluer c'est communiquer 8
- 2.6 Les formes et les fonctions de l'évaluation 8
- 2.7 Les phases du processus d'évaluation 8
- 2.8 Les qualités d'un instrument d'évaluation 9

3.0 L'évaluation formative
- 3.1 Définition 10
- 3.2 Pour une rétroaction efficace 11
- 3.3 Difficultés observées lors de la mise en œuvre de l'évaluation formative 12
- 3.4 L'approche sommative de l'évaluation formative 13

4.0 La mise en œuvre de l'évaluation formative
- 4.1 Les prémisses de l'évaluation formative 14
- 4.2 Les mécanismes de l'évaluation formative 14
- 4.3 Des activités pédagogiques à caractère formatif 15
- 4.4 Suite de la réflexion sur l'évaluation formative 17

5.0 Pour conclure 19

6.0 Pour en savoir plus 20

1.0 Mes croyances

Comme bien des enfants d'aujourd'hui j'ai été confronté à une approche de l'évaluation ayant pour objet la sanction. Il s'agit là d'une perversion découlant de certaines réalités sociales qui incitent à classer les personnes, à les démarquer selon un rationnel, celui des résultats scolaires. Cette approche a le défaut d'étiqueter les individus et, partant, de les convaincre de leurs inaptitudes. Or, plusieurs grands scientifiques n'ont jamais été capables de «performer» dans le cadre de ce système. Ce sont là des cas d'exception qui ont réussi malgré tout. Mais, pour ces quelques cas, combien sont devenus des exclus?

Pour ma part, j'ai subi ce système. Lorsque j'étais étudiant, le stress me paralysait, je perdais tous mes moyens lors des examens. Qui plus est, étant d'une nature timide, je ne me manifestais guère en classe. Depuis, j'ai découvert des approches pédagogiques qui tentent de redonner son sens réel à l'évaluation. Ce sens, c'est celui de l'accompagnement de l'apprenant. Un accompagnement qui s'inscrit naturellement dans le travail du professeur devenu guide, un accompagnement qui se préoccupe de chacun.

L'évaluation formative est l'un des outils de cette dynamique pédagogique qui se préoccupe des apprentissages de chacun et de l'intégration de ces apprentissages afin qu'ils puissent être utiles. Ce document veut, fort modestement, aborder l'évaluation formative en tant qu'instrument d'une relation pédagogique centrée sur des apprentissages de qualité et des apprentissages signifiants.

2.0 Évaluer, c'est plus que noter

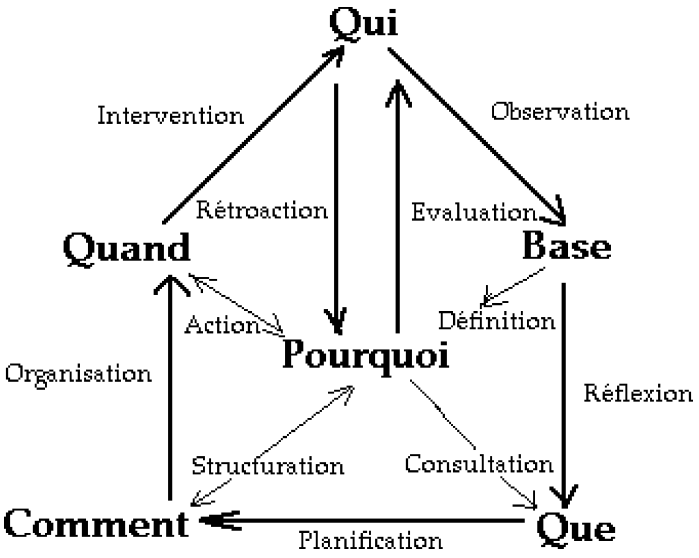
Au delà de la stricte question méthodologique, qu'est-ce qu'évaluer veut dire? L'évaluation se résume, si on veut caricaturer, à l'éternelle question "Avez-vous compris?" La réponse de l'élève est la démonstration de sa compréhension. Vue dans cette optique, l'action d'évaluer prend tout son sens, car qui a le temps d'entretenir un échange de vues significatif avec plus de cent élèves à chaque trimestre? On doit considérer que l'évaluation est un instrument de communication entre l'élève et le professeur sur l'objet du cours. Cette approche est conséquente avec la résultante de la stratégie pédagogique, l'engagement de l'élève dans une interaction sociale d'apprentissage.

2.1 Situation de l'évaluation dans la méthode pédagogique

La méthode pédagogique est le mode de gestion des relations entre le formateur, l'apprenant et le savoir. On peut illustrer ce concept par un triangle dont chaque angle correspond à l'un des facteurs qui interagissent afin de créer une action à caractère pédagogique. Le savoir organise les connaissances selon un certain ordre. Le formateur met en place des dispositifs favorisant l'apprentissage du savoir alors que l'apprenant est le destinataire.

Évidemment, il ne suffit pas de mettre en présence un savoir, un formateur et un apprenant pour que le tout interagisse et que le formateur dispense le savoir à l'apprenant. Cela serait trop simple. La pensée magique ne fonctionne pas. Il faut trimer dur pour apprendre.

Toute action pédagogique est préméditée. Cette étape de planification essentielle s'inscrit sur un continuum. En effet, chaque partie d'un cours est préparée comme une entité séparée, mais aussi, comme un élément faisant partie d'un tout. Le diagramme de droite illustre le processus de planification pédagogique.



On remarque dans cette illustration du processus pédagogique, une figure à cinq faces dont chaque angle est lié au précédent et au suivant par une flèche afin de marquer le sens du mouvement. Chacune de ces flèches correspond à une action. Enfin, au centre du polygone, on trouve le "pourquoi", l'objectif qui est le point d'appui, la référence.

La nature de l'évaluation est déterminée selon qu'elle s'adresse au pourquoi (les objectifs) ou au qui (l'apprenant), bien qu'il s'agisse d'un processus semblable. La rétroaction est la zone de dialogue relative aux apprentissages. C'est dans cet espace que se situe de l'évaluation formative. L'évaluation sommative, quant à elle, aide l'étudiant à situer son niveau de maîtrise, d'appropriation et de compréhension des apprentissages qu'on lui propose.

L'évaluation est à la fois le dernier et le premier maillon de la chaîne que constitue une situation d'apprentissage. Il est le dernier parce qu'il fait le point et qu'il met un terme à une étape. Il est le premier parce qu'il constitue le point de départ de la suite.

Lorsqu'il est question d'apprentissage, il faut prendre en considération un élément important, le rythme d'apprentissage. Un apprenant ce n'est pas une éponge. La mémoire à court terme, celle qui enregistre l'information, n'est pas illimitée. Il faut lui permettre de se vider de temps à autre, lui permettre de stocker, dans une autre partie du cerveau, l'information acquise. Autrement dit, un long monologue sera moins efficace que plusieurs petits. Par ailleurs, plus l'élève sera actif, plus il est probable que l'apprentissage soit intégré. L'évaluation formative, dans ce contexte, est un outil qui vient rythmer le cours, en favorisant la structuration ou l'intégration des apprentissages.

2.2 L'évaluation source de rétroaction

Que faitez-vous après avoir compilé les résultats et les avoir transmis aux élèves? Bon nombre d'entre nous, si on se fie à une enquête faite sur les pratiques d'évaluation[1], ne réinvestissent pas le produit de cette évaluation dans leur enseignement. Cela veut dire qu'on ne prend pas le temps de revenir sur le travail accompli, qu'on ne le commente pas, qu'on passe à autres choses sans plus attendre, comme si l'évaluation fermait la boucle d'un bloc de matière et que celui-ci n'avait aucun rapport avec les autres éléments du cours.

Au delà du retour, il faut entreprendre le processus d'enseignement correctif[2] qu'on nomme aussi remédiation. C'est-à-dire qu'il faut combler les vides, préciser les zones d'ombre, éclairer ce qui est nébuleux. Pour ce faire, on aura recours, selon le cas, à une approche collective ou individuelle pour aider les personnes qui éprouvent des difficultés particulières au regard de certains éléments de la matière.

Évaluer, on n'insistera jamais assez, c'est donner une rétroaction constructive à l'élève (nous reviendrons plus loin sur ce sujet). L'évaluation n'est pas une fin en soi, c'est un moyen que le pédagogue utilise afin de juger du niveau et de la qualité des apprentissages réalisés. Nous ne ferions que cela, revenir sur les évaluations, que déjà nous serions dans une démarche formative.

2.3 L'évaluation source de formation

Lorsqu'il procède à une évaluation, le professeur recueille de l'information au regard d'une grille d'analyse ou de critères lui permettant de discriminer différentes choses, comme le niveau d'atteinte de certains objectifs ou la compréhension de certains concepts ou problèmes. Cette étape, si elle est partagée, peut s'avérer un élément important dans la formation des élèves. En donnant les moyens à l'élève de se faire une idée de son résultat à travers les critères et la grille d'évaluation utilisée pour le travail ou l'examen, vous l'invitez à comparer son appréciation à la vôtre. Vous lui permettez d'acquérir graduellement une attitude d'autocritique de son travail. Dans ce contexte, évaluer c'est former.

On pourrait aussi inscrire cette activité de formation dans un cadre de co-évaluation, c'est-à-dire d'une évaluation laissant place à l'élève et au professeur. Dans certaines situations, avec un encadrement adéquat des élèves ayant acquis une maturité suffisante au regard des questions d'évaluation, on pourrait aller jusqu'à l'auto-évaluation. L'élève doit acquérir la capacité de porter un jugement objectif sur son travail à défaut de quoi sa formation sera incomplète. En effet, cela fait partie de la formation que d'amener l'élève à être exigeant pour lui-même.

Un processus de formation se limite rarement à un cours, il le déborde. Il en est de même lorsqu'il s'agit d'éléments aussi fondamentaux que le développement du sens critique. Dans les premières étapes, l'élève bénéficie d'un accompagnement qui devient plus léger avec le temps dans une démarche vers l'autonomie, l'une des finalités du collégial.

2.4 L'évaluation source de motivation

Combien de fois avez-vous entendu "les notes, c'est le salaire des élèves". En disant cela, on laisse entendre que la seule source de motivation d'un étudiant dans un cours c'est la note. C'est réduire à peu de choses la

[1] Howe, Robert; Ménard Louise. *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*. Laval, Collège Montmorency, 1993.

[2] À ne pas confondre avec réenseignement qui consiste à reprendre le cours avec les mêmes éléments, de la même manière et ce sans tenir compte de ce qui est acquis et de ce qui ne l'est pas.

motivation des élèves et le travail d'évaluation que nous réalisons. C'est accepter ce lieu commun et sa signification en matière de pédagogie. C'est se comporter en patron, c'est situer notre relation dans un contexte de pouvoir au lieu d'un contexte d'apprentissage, donc de coopération.

L'évaluation est un excellent moyen de motivation si on sait l'utiliser. Ainsi, par exemple, des annotations en marges, quelques mots sur la page-titre sont des éléments qui font partie de l'évaluation mais qui donnent à l'élève une information susceptible de l'encourager à poursuivre dans la même veine. C'est aussi une façon de dire à un élève que vous portez intérêt à sa progression, à sa réussite.

Évaluer c'est porter un jugement constructif sur une production, sur des apprentissages. Mais c'est aussi la valorisation du travail afin d'aider l'élève, par des incitations, à poursuivre sa démarche, à persévérer. On a trop tendance à négliger cet aspect de l'évaluation au profit de la stricte réalité quantitative.

2.5 Évaluer c'est communiquer

L'évaluation n'est pas un instrument univoque. Il peut être porteur de nombreux messages. Un exemple illustrera ce propos. La première étape de l'évaluation sommative est souvent un écueil pour un certain nombre d'élèves dont le processus d'apprentissage suit un rythme plus lent. Au terme de cette étape, ils ont tendance à se décourager, à abandonner. Pourquoi ne pas faire de cette première évaluation un moment de mise en confiance, qui rassure, qui permet à chacun de croire en ses possibilités de réussite. Attention, cela ne signifie pas pour autant que le premier examen ou travail doive être facile au point où tous sont susceptibles d'obtenir 100%. On doit plutôt comprendre qu'il est ici question d'une épreuve qui couvre un groupe limité d'objectifs, un segment de matière restreint. Les meilleurs élèves, tout comme les plus faibles, y trouveront leur compte. Attention cependant, on ne doit pas fixer le seuil de réussite trop bas, l'élève percevra cette réalité. Il ne se sentira pas meilleur. Le contraire est aussi vrai.

Ce qui vient d'être dit s'applique aussi bien à l'évaluation sommative qu'à l'évaluation formative. Ce n'est pas à ce niveau que les formes d'évaluation se distinguent.

2.6 Les formes et les fonctions de l'évaluation

Avant **(action pédagogique)**	**Pendant** **(action pédagogique)**	**Après** **(action pédagogique)**
évaluation diagnostique (précoce; préventive; acquis)	évaluation formative	évaluation sommative (critériée; normative)
fonction de planification	fonction de régulation	fonction de sanction

Les différentes pratiques d'évaluation se distinguent les unes des autres selon le moment où elles se situent dans l'action pédagogique et la fonction de chacun de ces gestes d'évaluation. Il importe de souligner que les trois types doivent trouver à s'exprimer dans un cours donné. En fait, l'évaluation, quelqu'en soit la nature, évite qu'on prenne pour acquis un apprentissage.

L'évaluation diagnostique s'intéresse, en quelque sorte, à l'éducabilité de l'élève. On entend pas là, la capacité de cette personne à recevoir la formation proposée. L'évaluation formative se préoccupe de l'acquisition des connaissances déclaratives (savoir) ou procédurales (savoir-faire et savoir-être) alors que l'évaluation sommative porte sur la mise en œuvre et surtout l'intégration des apprentissages (savoir-devenir ou savoir-agir).

Il n'y a pas d'évolution sans évaluation.

2.7 Les phases du processus d'évaluation

Lorsqu'il est question d'un processus d'évaluation, peu importe sa nature, on réfère à trois étapes:

MESURE = Cueillette

ÉVALUATION = Interprétation

PRISE DE DÉCISION = Utilisation

En pédagogie:
Évaluer c'est porter un jugement sur la base d'éléments connus et énoncés formellement afin de favoriser et de contrôler l'apprentissage.

Prenons le temps de saisir la portée de chacune de ces phases.

Lorsqu'il est question de mesure ou de cueillette d'information, on réfère à un processus d'observation. Celle-ci peut porter sur un grand nombre d'éléments: présentation, forme, contenu, ingrédient, marque, etc... Ces données ne font l'objet d'aucun tri. Tous les renseignements sont acceptables quelqu'en soit la nature.

L'étape suivante consiste à trier l'information, à la traiter, à l'organiser, à la critiquer, somme toute à l'analyser. C'est ici que les impressions sont regroupées, que les facteurs quantitatifs sont réunis et que les éléments qualitatifs s'amalgament. Dans chaque cas, on dispose l'information de manière à ce que les données les plus importantes viennent au premier plan. Cette priorisation se fait en fonction d'éléments préalables qui guident l'évaluation.

Enfin, c'est la phase de la prise de décision, celle de l'action. Tout pris en considération, je décide que...

Notre quotidien est rempli de situations d'évaluation. Il s'agit de gestes spontanés. Lorsque nous en faisons un acte conscient, délibéré, l'évaluation prend une autre couleur tout en faisant appel aux mêmes habiletés.

L'évaluateur, dans une perspective d'évaluation formative, doit être sûr de lui et en mesure d'entrer en relation avec l'autre. L'évaluateur porte un jugement. Le manque de sûreté teintera le jugement alors que l'incapacité de communiquer donnera lieu à de l'incompréhension. L'évaluateur est aussi un observateur qui comprend les processus d'apprentissage afin d'intervenir.

2.8 Les qualités d'un instrument d'évaluation

Un instrument d'évaluation, quelqu'en soit la finalité, doit avoir certaines qualités s'il veut être efficace. Un mauvais instrument ne permettra pas de recueillir l'information souhaitée et sera inutile. Dans tous les cas, les composantes de l'évaluation seront explicites, objectives et instituées. Elles seront explicites lorsqu'elles auront été énoncées clairement et complètement. Les composantes seront objectives quand elles excluront tout préjugé (recouvrant en cela l'impartialité). L'objectivité prend donc ici un sens assez restreint[3]. Les composantes seront instituées lorsqu'elles auront fait l'objet d'un acte officiel (un plan de cours par exemple).

[3] La notion d'objectivité s'inscrit ici dans un contexte humain, c'est-à-dire qui tient compte de la personnalité de l'évaluateur et du contexte de l'évaluation. On ne réfère donc pas ici à une notion scientifique qui implique l'élimination des influences externes, ce qui, somme toute, est impossible.

3.0 L'évaluation formative

3.1 Définition

Les pages qui précèdent ont plus ou moins caractérisé l'évaluation formative. Dans cette section, le concept d'évaluation formative se précisera.

Dans un dictionnaire usuel vous ne trouverez à la rubrique formatif qu'une brève définition " qui sert à former ". Cette première indication est précieuse car elle oriente notre réflexion. Mais nous sommes loin du concept que nous cherchons à cerner. Dans un dictionnaire de l'éducation (celui de Legendre par exemple) on trouvera une page complète de définitions. On retiendra celle de Gilbert De Landsheere[4].

> *" Évaluation intervenant en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser. "*

De cette définition il importe de retenir quelques éléments clés. L'évaluation formative intervient au terme d'une tâche d'apprentissage. On comprendra par tâche un élément de formation (un concept, une procédure, une opération) s'inscrivant dans un tout plus large, plus important. Elle pourra aussi porter sur un état d'esprit, valider la compréhension. Elle informe autant l'élève que le maître du degré de maîtrise. Elle met en évidence les difficultés en vue de mettre en œuvre une approche corrective.

L'évaluation formative s'intéresse donc aux processus d'apprentissage alors que l'évaluation sommative porte surtout attention aux acquis de l'apprentissage. Cette distinction est importante. L'évaluation, peu importe son type, n'est pas une fin en soi. Elle débouche sur une rétroaction qui invite à l'action. Dans le contexte de l'évaluation diagnostique, l'action s'inscrit dans un processus de planification de l'enseignement, le long terme, une session par exemple. L'évaluation sommative propose une action à moyen terme, quelques cours alors que l'évaluation formative, compte tenu de sa place dans l'action pédagogique, demeure une préoccupation constante orientée vers une action immédiate ou à court terme.

Les erreurs ou les faiblesses sont ici perçues comme des étapes du processus d'apprentissage et non comme des "pathologies"[5]. L'interaction induite par cette forme d'évaluation entraîne un processus d'adaptation de l'enseignement. Elle a donc une fonction de régulation. C'est-à-dire qu'elle permet de faire le point, de vérifier l'équilibre. L'évaluation formative est par conséquent, un instrument qui aide l'élève à apprendre et à se développer[6]. En fait, on devrait plutôt parler d'observation formative puisque toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et qui sert la régulation des apprentissages est formative.

L'évaluation formative en tant que pratique "instituée" a pris naissance au sein du "mastery learning" (la pédagogie de la maîtrise). Cette approche repose sur le postulat que toute personne, peu importe ses aptitudes, est en mesure de réussir la très grande majorité des apprentissages si elle évolue dans un

---

[4] Légendre, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin, 1993. p. 583

[5] Trop souvent, l'enseignant hésite à s'engager sur la voie de l'évaluation formative car elle augmente son fardeau de correction. Par ailleurs, elle gruge du temps qui n'est pas consacré à la présentation de nouveaux savoirs. Cela est vrai si l'on considère que l'évaluation formative s'ajoute au reste sans qu'on retranche certains éléments. L'évaluation formative, lorsqu'elle s'inscrit dans une approche globale de formation, est un instrument de pointe qui, à plus d'un égard, peut être motivant. Ne vaut-il pas mieux "perdre" quelques heures pour s'assurer de la bonne compréhension et des acquis en éliminant du contenu du cours certains éléments secondaires au lieu de poursuivre un enseignement qui ne s'appuiera pas sur une base solide?

[6] Sauriez-vous distinguer un élève "en difficulté" d'un autre qui est "en situation d'échec"? C'est une question de nuance direz-vous, l'élève en difficulté se dirigeant de toute manière vers l'échec. Pourtant, l'élève en difficulté peut encore réussir si on lui porte attention (enseignement correctif) alors que le second ne pourra réussir que par un changement de son environnement éducatif.
Meirieu dans « Apprendre... oui mais comment » (Paris, ESF éditeur, 1991) propose aux pages 69-70 un tableau permettant de distinguer les deux groupes.

environnement adapté. Cette forme d'évaluation est encore à la recherche de sa place, ce qui expliquerait les difficultés que nous éprouvons à la mettre en œuvre. Ainsi, récemment, un courant pédagogique a commencé à la situer dans le champ de la didactique[7] plutôt que dans celui de la docimologie (de la mesure en éducation). Il s'agit là d'un pas décisif, l'évaluation formative prenant alors une teinte plus pédagogique, devenant un instrument favorisant l'apprentissage.

L'évaluation formative est une pratique naturelle associée à tout apprentissage. Au quotidien, lorsqu'une personne réalise un apprentissage celui-ci est rarement sanctionné. Il donne plutôt lieu à un accompagnement, à un commentaire, qui oriente la suite des choses. Pourquoi faisons-nous autrement ?

3.2 Pour une rétroaction efficace

Lorsqu'on réfère aux étapes du processus d'évaluation, on convient assez aisément des opérations associées aux étapes de mesure et d'évaluation. Celle de la prise de décision est plus nébuleuse quoique plus simple. La prise de décision est pour la plupart des professeurs un résultat. Ce résultat, le plus souvent numérique, a pour objet de situer l'élève sur une échelle soit par rapport à des critères ou à une norme. L'évaluation formative est généralement critériée. Notons cependant qu'il arrive qu'une norme puisse s'appliquer.

Les échelles s'ajustent selon la réalité qui est mesurée. Elles peuvent porter sur des tâches partielles, l'engagement, les comportements, etc. Dans certains cas, elle devient même une activité de rétroaction précédant l'évaluation sommative. Elles ont pour but de guider à travers la rétroaction qu'elles fournissent.

L'échelle permettant de situer l'élève peut être qualitative ou quantitative et prendre diverses formes.

FORMES	**ILLUSTRATIONS**
verbale	insatisfaisant / satisfaisant / bien / très bien / excellent
numérique	1 / 2 / 3 / 4 / 5
littérale	A / B / C / D / E
picturale	☺ 😐 ☹
graphique	
dichotomique	présent / absent

L'évaluation peut aussi prendre la forme d'un texte. On observe que l'utilisation du commentaire donne lieu à des pratiques variables. Le commentaire, lorsqu'il y en a un, est trop souvent minimaliste. Cela s'explique, généralement, par les nécessités de la correction, un grand nombre de copies devant être commentées dans un court de laps de temps. Or, c'est là le moment fort de l'évaluation. Une bonne rétroaction est susceptible d'apporter des résultats concrets. Mais, encore faut-il qu'elle respecte certains paramètres si l'on veut qu'elle soit aidante. Le tableau qui suit propose de telles balises.

[7] Le projet de la didactique est de comprendre, afin de les favoriser, les modes d'apprentissage. Son objectif est de créer des lieux d'apprentissage qui comprennent les conditions optimales. C'est dans ce contexte que s'inscrit l'évaluation formative.

Rétroaction active	Rétroaction inefficace
Elle renforce la motivation tout en proposant une orientation de travail.	Elle loue ou blâme sans offrir un soutien spécifique.
Elle met en parallèle les performances en regard des exigences de la réussite.	Elle prend pour acquis que les efforts et un travail régulier sont synonymes de réussite.
Elle est opportune et d'une utilité immédiate.	Elle arrive trop tard pour être utile.
Elle mesure le progrès; fait état des réalisations, spécifie le degré de conformité à l'égard d'un modèle, d'un objectif ou d'un standard.	Elle mesure l'élève par rapport à lui-même, ses attitudes, son environnement; fait état de la proximité du but en généralisant la performance.
Elle utilise un langage descriptif.	Elle utilise un langage vague, approximatif, peu précis.
Elle transmet à l'apprenant un commentaire qui lui est particulier par le diagnostic et l'approche corrective proposée pour chacune des erreurs.	Elle propose un commentaire général ou a recours à des expressions que seuls les experts peuvent décoder.
Elle utilise la performance de l'élève, symbolisée par un résultat, comme résultante ou illustration de ses efforts.	Elle obscurcit le sens réel de la performance.
Elle traite des aspects essentiels, elle fait la synthèse.	Elle n'a recours qu'aux variables faciles à interpréter.
Elle met en perspective la performance en regard d'une finalité (profil de sortie, maturité professionnelle).	Elle met la performance en relation avec des affirmations non-fondées ou arbitraires.

On conviendra qu'il s'agit là d'un programme exigeant[8]. Retenons, pour résumer brièvement, que la rétroaction est faite afin de permettre à l'élève de faire le point le plus concrètement possible sur sa situation tout en lui proposant une démarche corrective cohérente. Elle soutient et motive. On pourrait aussi ajouter que la rétroaction évolue au fil d'une session. On devrait commenter plus au début qu'en fin de session. Vers la mi-session, les commentaires devraient avoir une portée plus générale alors qu'en fin de session, les remarques devraient permettre à l'élève de faire le point sur ses forces et ses faiblesses. Somme toute, une progression qui va du particulier vers le plus général.

3.3 Difficultés observées lors de la mise en œuvre de l'évaluation formative

Pour que l'évaluation formative ait un certain impact, il faut tout d'abord que l'enseignant y croit. Lorsque le prof. lui-même n'y croit pas, il va de soi que les invitations faites aux élèves seront sans conviction, molles, peu invitantes. Les activités paraîtront hors-contexte, mal préparées, mal adaptées. L'évaluation formative échouera aussi lorsque la perspective de travail du professeur sera une manière de se rassurer sur lui-même.

L'évaluation formative échouera aussi lorsqu'elle sera peu attirante ou qu'elle fera en sorte que l'élève se sente incompétent. Les activités proposées doivent avoir un petit coté racoleur tout en misant sur la variété. Elles doivent de plus permettre la réalisation d'apprentissages. La monotonie est à bannir. L'action proposée aux élèves doit s'inscrire dans la continuité et non en rupture avec le propos.

L'évaluation formative ne trouve pas sa place dans nos cours parce qu'ils sont trop chargés; tout y a la même importance et la même valeur. Pour que l'évaluation formative fonctionne, il faut de la place, de l'espace pour qu'elle puisse s'exprimer. Cela signifie que les éléments de la formation doivent être hiérarchisés et priorisés. Dans un cours tout ne peut avoir la même importance.

[8] Inspiré de : WIGGINS, Grant, P. (1993) Assessing student performance. Exploring the purpose and limits of testing. San Francisco, Jossey-Bass pub. pp. 198-199.

L'évaluation formative ne doit pas entraîner un surcroît de travail aux professeurs qui la pratiquent. Il ne faut pas confondre évaluation continue avec évaluation continuelle et éviter de pratiquer l'acharnement pédagogique. L'évaluation formative doit se situer aux bons moments d'une séquence d'apprentissage.

L'évaluation formative aura de la difficulté à s'exprimer tant qu'elle sera le fait de quelques personnes isolées. Il faut qu'elle devienne un élément de la culture pédagogique commune d'un groupe de professeurs, voire du collège.

Lorsqu'une activité d'apprentissage a du sens pour l'élève, qu'elle est signifiante, l'élève l'accomplit sans se soucier du fait qu'elle soit notée ou pas. Le travail à faire lui permet d'apprendre, d'apprendre quelque chose qui lui paraît utile et pertinent, dès lors qu'importe l'évaluation ? En fait, ils ne diffèrent guère de nous.

Enfin, il importe d'éviter de mettre une étiquette sur l'action surtout lorsque cette étiquette comporte le mot évaluation. Pour les élèves, ce mot est synonyme de notes.

3.4 L'approche sommative de l'évaluation formative (évaluation micro-sommative)

La mise en œuvre de l'évaluation formative se heurte souvent à l'absence d'intérêt des élèves qui ne perçoivent pas l'utilité de telles pratiques. Leurs réactions sont humaines. Combien de personnes connaissez-vous acceptent de réaliser un travail supplémentaire sans rémunération? Bien peu sans doute. En fait, lorsque nous posons le problème de cette manière, il paraît insoluble.

Afin de contourner la difficulté de la participation des élèves aux activités d'évaluation formative, certains professeurs décident d'accorder des notes pour les activités d'évaluation formative. L'intention de ces professeurs est louable, mais le moyen d'action est mal choisi. Le danger de cette approche est l'émiettement des notes, c'est à dire une pratique qui fait en sorte que tous les travaux sont notés, la somme constituant le résultat du cours. Dans ce contexte, un élève pourrait obtenir la note de passage tout en échouant les étapes significatives et certifiantes du cours. La question qu'il faut se poser est celle de la finalité même de l'évaluation formative. En octroyant des notes pour un travail, le professeur laisse entendre que l'erreur est susceptible d'être pénalisée, sanctionnée. L'élève devient plus prudent, ne risque rien, ne s'engage pas.

En fait, cette perversion semble résulter de la définition qu'on donne souvent à l'évaluation formative " c'est quand ça ne compte pas ". Dès lors, comment s'attendre à ce que l'élève s'engage. L'évaluation formative compte, mais elle ne " score " pas. C'est très différent. Elle autorise l'erreur, elle permet de risquer. Se tromper à cette étape est normal puisque l'apprentissage est en cours. En fait, l'évaluation formative c'est l'entraînement avant la compétition. Plus cet entraînement est régulier et suivi, plus grandes sont les perspectives de réussite.

Nonobstant ce qui précède, une évaluation sommative pourrait avoir un caractère formatif si elle respecte certaines contraintes. Elle donnera l'occasion à l'élève d'apprendre, elle donnera lieu à une rétroaction structurée et sera suivie d'une activité de remédiation. La remédiation, c'est une tentative de rejoindre un élève dans un apprentissage en adoptant une approche différente. C'est la volonté d'aider l'élève en situant l'évaluation dans un registre formatif.

4.0 La mise en œuvre de l'évaluation formative

4.1 Les prémisses de l'évaluation formative

La mise en œuvre de l'évaluation formative implique que le professeur, idéalement ses collègues aussi, y croit. Il doit aussi croire que tous les élèves sont en mesure de réussir en autant qu'ils puissent bénéficier d'un soutien leur permettant de progresser. Attention, cela ne veut pas dire que tous réussiront, cela signifie que le professeur mettra en œuvre ses ressources afin d'aider l'élève à réussir. Il s'engage en ce sens.

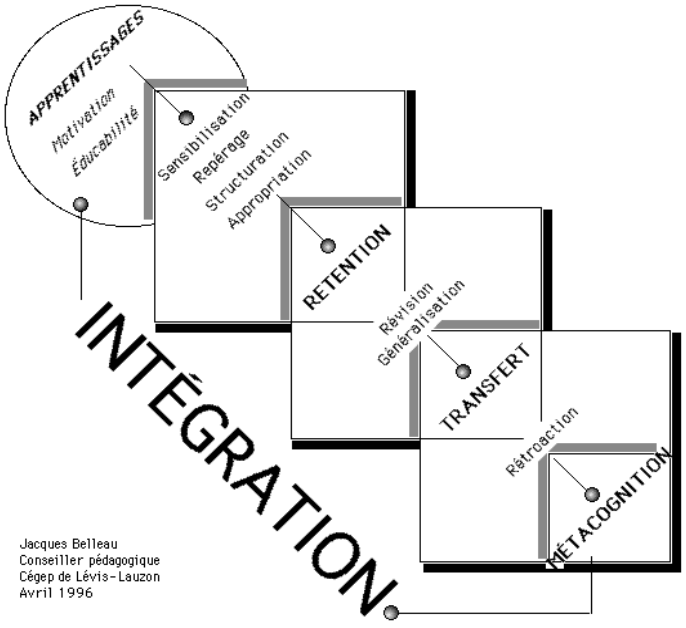
L'élève est l'acteur et le seul responsable de ses apprentissages. Il doit se sentir concerné par sa réussite. Il lui appartient d'adopter au moins les attitudes génératrices de succès (prises de notes, techniques d'étude, travail rémunéré, etc.) et d'accomplir ce qui est exigé de lui. L'élève qui se présente à un cours doit y arriver sans préjugé, il doit être en mesure de fournir l'effort requis. Enfin, il doit être conscient de ses limites et être prêt à aller au-delà.

La réussite est une affaire de co-responsabilité. Le professeur et l'élève sont tous deux imputables de l'échec ou de la réussite. En effet, le professeur prépare l'évaluation mais, il prépare aussi à l'évaluation. De même, l'élève doit-il être le metteur en scène et l'acteur de sa réussite. La co-responsabilité implique un climat de classe orienté sur le " pourquoi ", c'est-à-dire une dynamique d'échange entre le professeur et ses élèves. Cela implique une classe qui n'est pas statique, qui bouge, qui est active, en recherche. Le professeur devient animateur, un accompagnateur, plus qu'un maître dont on doit éviter de discuter les enseignements.

4.2 Les mécanismes de l'évaluation formative

Le schéma de droite illustre l'intégration des apprentissages. L'évaluation formative intervient surtout aux étapes du repérage, de la structuration, de l'appropriation et de la révision. Selon que l'activité d'évaluation formative se situe à une étape ou à une autre, elle fera appel à un outil différent. Cependant, il importe de préciser que ces outils ont en commun la réalisation d'une synthèse plus ou moins élaborée.

L'évaluation formative peut donc prendre diverses formes. Il peut s'agir d'actions structurées ou spontanées.



Les actions structurées feront l'objet d'une prochaine section. Les actions spontanées sont d'un caractère différent. Sur la base d'une observation des élèves, on décide d'une action. Les visages sont-ils interrogatifs, les épaules sont-elles voûtées, a-t-on cessé de prendre des notes? Ce sont là quelques signes susceptibles d'attirer l'attention. C'est le moment d'avoir recours à une activité d'évaluation formative. Interrogez un

élève[9] (non pas le groupe de qui vous n'obtiendriez pas de réponse) demandez-lui de résumer l'exposé. Il devra effectuer une synthèse. Pour la compléter, ayez recours à un second puis à un troisième. Ceci étant fait, il vous sera possible de situer les éléments qui font problèmes et intervenir immédiatement.

Le moment de l'intervention et l'effet de synthèse sont les premiers mécanismes qui influent sur l'évaluation formative. Le troisième est ce qu'on pourrait nommer l'effet de levier. Cet effet consiste à distinguer le connu de l'inconnu et de faire en sorte que la zone d'ombre se réduise au minimum. Ce faisant, vous assurez à l'élève les meilleures conditions pour passer à l'étape suivante. Un autre mécanisme qui influence l'évaluation formative est le style et le rythme d'apprentissage des élèves. Sans aller jusqu'à prétendre qu'il y a autant de styles d'apprentissage qu'il y a d'élèves dans une classe, tout en évitant de tomber dans le piège de la simplification (auditif versus visuel), il faut convenir que l'évaluation formative doit se soucier de cette variable. Certains apprennent mieux d'une telle manière et à un tel rythme.

En fait, en matière d'évaluation formative l'effet de synthèse est ce qui importe le plus. Ainsi, afin de favoriser cette synthèse à la veille d'un examen, on informe les élèves que l'usage d'une fiche de référence d'un format donné (4" x 6") sera autorisé. Sur cette fiche, ils pourront consigner toute l'information souhaitable sur une seule face. En agissant de cette manière, on motivera les élèves qui réviseront leur matière d'une manière très consciencieuse pour en retirer les éléments importants, essentiels. L'expérience démontre que l'usage de telles fiches accroît la préparation à l'examen. Si cela était possible, on pourrait même retirer la fiche aux étudiants et les résultats seraient du même ordre, parce que les étudiants auraient réalisé une préparation intelligente de l'examen.

L'évaluation formative a, quelquefois, recours aux pairs[10]. Dans ce cadre, les élèves sont les agents de l'évaluation. Évidemment il importe au préalable de préparer ce travail car, au-delà de l'évaluation implicite, ils n'ont guère d'expérience dans la pratique de l'évaluation explicite. Cela signifie qu'ils découvriront (ou qu'on leur proposera le cas échéant) les divers éléments de l'évaluation avant de s'y engager. Mais il faut éviter de confondre l'auto-évaluation avec loto-évaluation.

De fait, en matière d'évaluation formative, seule l'imagination constitue la limite[11].

4.3 Des activités pédagogiques à caractère formatif

Nous l'avons dit plus haut, il importe de choisir la bonne activité d'évaluation formative pour un moment pédagogique donné. Il peut s'agir d'une formule pédagogique ou de dispositifs de mesure[12].

Dispositifs de mesure	**Formules pédagogiques**
- mini-tests corrigé par les élèves	- questions orales posées en classe
- test informatisé (correction via un lecteur optique par exemple)	- exercices en classe
- liste de vérification	- réseaux de concepts
- tests formels	- journal de bord, cahier de stage
- entrevues orales	- simulation, jeux
	- séminaires
	- méthode de cas
	- travaux d'équipe
	- laboratoire

[9] Vous aurez la précaution de vous adressez à un élève qui est en mesure de vous répondre. L'objectif ici n'est pas de coincer quelqu'un mais plutôt de faire le point, de voir ou cela accroche.

[10] En agissant ainsi, l'enseignant atteindra un double objectif. Il permettra à ses étudiants d'acquérir un certain sens critique tout en allégeant son travail de correction.

[11] Ainsi, un souci d'observation des réactions étudiantes est un acte d'évaluation formative, car il a pour fondement un réinvestissement immédiat par un enseignement correctif qui efface le regard interrogatif ou qui redresse les épaules voûtées.

[12] Howe, Robert. Formules pédagogiques et évaluation formative: une combinaison gagnante, in Pédagogie collégiale, vol. 4, no. 4, mai 1991 p. 9.

Dans le tableau qui suit, nous détaillons quelques activités susceptibles d'être mises en œuvre à différentes occasions. Certaines paraissent à la liste qui précède, d'autres viennent illustrer ce qui peut être considéré comme étant un terme générique. Il s'agit d'une liste indicative[13] destinée à illustrer notre propos.

Nom	Description	Usage
Grille d'évaluation	Elle est constituée d'énoncés qui réfèrent à une performance. Cette performance est mesurée sur une échelle.	Permet de donner une rétroaction sur les qualités et défauts d'une performance
Matrices	Il s'agit d'un tableau croisé mettant en relation un élément en abscisse avec un second qui est en ordonnée.	Utile pour évaluer la compréhension et l'organisation de notions
Liste de vérification	Elle est constituée d'énoncés décrivant les étapes d'un travail. Les énoncés sont factuels et ne portent pas à interprétation. Le codage est dichotomique (vrai / faux). Les énoncés sont ordonnés. Lorsqu'elle est complétée, la liste permet un constat objectif sur lequel s'appuie l'évaluation.	Généralement utile lorsqu'il y a une séquence d'opérations, une procédure à suivre.
Pour faire le pont	- Synthèse personnelle - Liens entre un nouveau concept et un second vu précédemment - Identification et définition de mots-clés - Trouver un exemple typique de la situation - Rédaction d'une question sur l'exposé	Rendre plus explicite les liens entre un cours et le suivant
Résumé en une phrase	L'élève doit noter: qui fait / à quoi, à qui, comment, quand et pourquoi. À partir de ces informations, il doit rédiger une phrase unique qui fait la synthèse.	Utile surtout dans des analyses de situations (histoire, réactions chimiques), études d'une oeuvre romanesque, etc.
Paraphrase pour un public donné	La paraphrase c'est redire en ses mots une notion, un élément. Le public doit être identifié au début de l'exercice, car on ne s'adresse pas de la même façon à tous les publics.	Utile pour évaluer la compréhension, mais aussi la capacité de rendre accessible une information donnée.
Je n'ai pas compris... je t'explique	On demande à l'élève d'identifier une notion mal comprise et d'expliquer les aspects lui créant des difficultés. La question est remise à un collègue dont le mandat est de rédiger une réponse à la question posée. L'enseignant réunit les questions-réponses et commente le tout.	Utile lorsqu'il s'agit de revoir la matière dans un processus de consolidation.

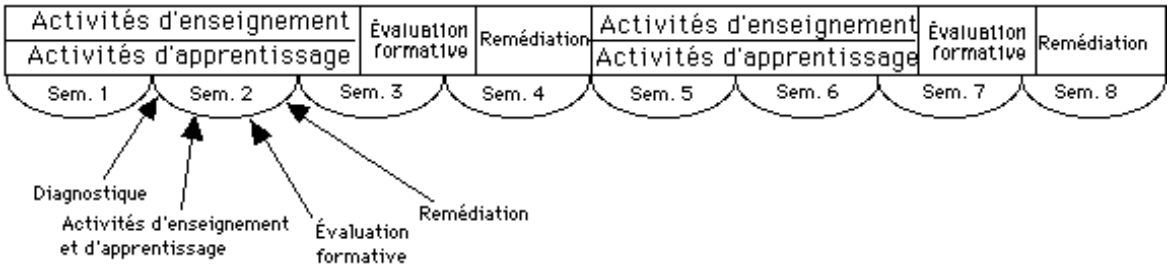
[13] Inspiré de: D'amour, Cécile. Évaluation formative. Dossier d'instrumentation pour le personnel enseignant. Montréal, Cégep Ahuntsic, (1991).

Nom	Description	Usage
Journal de bord	Instrument où l'élève consigne des informations, des questions, des perceptions destinées à être utilisées dans un processus de soutien à l'apprentissage	Permet d'exprimer et de recueillir certaines informations
Schématisation de concepts	À partir d'un concept important et riche en connexions contextuelles, on demande à l'élève de réaliser un diagramme au sein duquel sont réunis par des lignes ou des flèches les différents éléments.	Permet de voir quels sont les liens que l'élève fait entre un concept-clé et d'autres concepts.
Dialogue inventé	L'élève doit réaliser un dialogue entre deux personnages. Le dialogue doit être plausible. Il porte sur un sujet contreversé ou complexe.	Permet de réaliser une synthèse sur un sujet donné.
Reformulation de questions	L'élève est invité à reformuler dans ses propres mots une question ou une équation.	Permet de valider la compréhension de certains concepts ou de certaines notions et le recours à un vocabulaire approprié.
Lexique	En début de session ou d'un bloc-matière, l'élève (seul ou en équipe) identifie les " mots nouveaux " qui sont propres au cours.	Permet de développer le vocabulaire scientifique de base et de valider la compréhension de la terminologie propre à une discipline.
Dictée technique	Le professeur dicte des symboles que l'élève doit écrire.	Permet de faire la relation entre le langage symbolique et parlée.

On pourrait identifier la nature d'une activité d'apprentissage à caractère formatif de la manière suivante. La tâche à accomplir correspond à un résultat attendu, clairement précisé. Des conditions de réalisation, c'est-à-dire une procédure, sont fixées. Des critères de réussite déterminent l'acceptabilité des résultats. Enfin, le contexte de réalisation vient encadrer le tout.

4.4 Suite de la réflexion sur l'évaluation formative

L'évaluation formative, selon la nature du cours ou la personnalité du professeur, peut intervenir différemment dans le cadre d'un cours. L'illustration suivante présente pour un cycle de huit semaines deux façons de travailler. La première situe les activités d'évaluation formative aux trois semaines alors que la seconde inscrit des activités d'évaluation formative à chaque semaine.



L'évaluation formative s'inscrit dans un contexte pédagogique qui valorise l'erreur comme source d'apprentissage. En fait, on réfère ici à une approche naturelle de l'apprentissage. Cela signifie que la manière la plus simple de réaliser un apprentissage, c'est, en quelque sorte, la répétition. Avec le temps, l'apprentissage se raffine. Évidemment, un apprenant a plus de chance de progresser lorsqu'il est accompagné que lorsqu'il est seul. C'est là l'utilité de la rétroaction.

L'une des lacunes de l'évaluation sommative se nomme l'effet pygmalion. Cet effet se manifeste par l'adaptation du correcteur à une image de l'élève. Des recherches ont démontré qu'un groupe d'élèves faibles, décrit à un correcteur comme forts, était mieux noté, pour un même examen, que ce même groupe évalué par un autre correcteur à qui on l'avait identifié comme faible. L'évaluation formative en s'attachant à l'individu en regard de ses apprentissages et en contextualisant[14] ces derniers, vient limiter la portée de cet effet.

L'évaluation formative, dans un contexte comme celui de l'approche par compétence, prend tout son sens. L'élève développe peu à peu sa compétence à travers différentes activités d'apprentissage et, au terme du processus, une évaluation vient sanctionner la compétence. Seule la dernière étape devrait être sommative, et encore. Or, dans les faits, la nécessité de la note a introduit un biais qui modifie fondamentalement la relation maître-élèves en la polluant. L'approche par compétence est devenue un hybride lors de sa migration vers le collégiaal qu'il est difficile de mettre en œuvre et les changements de comportements qui devaient en résulter sont encore espérés.

Une autre piste pédagogique, impliquant le recours fréquent à l'évaluation formative, est l'approche coopérative. Dans ce contexte, l'élève devient l'acteur réel de ses apprentissages en co-responsabilité avec le professeur. Dans ce cadre, l'intervention du professeur en classe se limite au strict minimum, les élèves doivent agir pour apprendre. Ils ont alors un réflexe naturel, ils cherchent à se valider auprès du professeur.

L'un des dangers qui guettent les professeurs en matière d'évaluation formative est l'alourdissement du fardeau de la correction. C'est souvent ce qui freine le développement de cette approche. Or, c'est là un faux-problème. Le professeur n'a pas à tout corriger. Les exemples d'activités cités plus haut, n'impliquent pas une rétroaction à tous les élèves. On peut procéder par sondage en s'assurant sur une période donnée de faire le tour des élèves. On peut aussi, s'inspirant en cela de l'approche coopérative mettre les élèves à l'œuvre comme dans l'exemple suivant.

Au terme d'un examen qui a duré 1 1/2 heure, l'enseignant reçoit les copies. Il forme des groupes. Chacun des groupes doit ensuite répondre à l'examen, s'entendre sur les bonnes réponses. On peut poursuivre le travail des équipes, mais avec toute la classe. On revoit donc l'examen pendant qu'il est encore chaud, chacun peut corriger ses erreurs. On pourra aussi utiliser la correction par les pairs. Chaque étudiant se voit remettre un questionnaire qu'il doit corriger ou annoter pendant que toute la classe en discute.

Le professeur devrait éviter d'utiliser des activités d'évaluation formative afin de faire montre de sa science. Ce n'est pas le lieu de la mise en valeur de sa compétence. L'exhibitionnisme, outre son impact sur la motivation des élèves, créera une distance qui ne facilitera pas l'intervention.

[14] La contextualisation vient inscrire l'apprentissage dans un environnement propre à un individu. Elle aide à comprendre et permet d'intervenir sur un ensemble de facteurs qui influencent l'apprentissage.

5.0 Pour conclure

L'introduction de l'évaluation formative dans nos salles de classe implique une nouvelle dynamique d'apprentissage qui ne saurait se satisfaire d'une hybridation. En fait, le processus de régulation des apprentissages qui est inscrit dans le concept même de l'évaluation formative fait en sorte d'introduire une responsabilité partagée face à l'échec et à la réussite. Il ne suffit pas de corriger et de corriger encore pour pouvoir dire qu'en tant que professeur j'ai fait mon travail et que si l'élève échoue, ce n'est pas faute de mon implication.

L'évaluation formative nécessite qu'en tant que professeur nous soyons à l'écoute, que nous observions et, surtout, que nous soyons actifs. Elle implique aussi une sensibilité aux rythmes d'apprentissage. Elle ne saurait s'accommoder de longues conférences, prononcées sur un ton monocorde.

Lorsque vous aurez décidé d'introduire l'évaluation formative dans votre salle de classe, vous devrez revoir toute votre façon de faire. Vous enseignerez moins, votre temps de préparation s'accroîtra. Mais, vous découvrirez que vos élèves, en étant plus actifs, apprendront mieux. Si possible, travaillez en équipe. Vous diminuerez votre charge de travail tout en profitant des compétences de vos collègues.

Avant de vous lancer dans le travail d'évaluation formative, prenez le temps de développer votre compétence d'évaluateur afin de faciliter votre travail. Dans ce bref document, nous n'avons pas insisté sur un aspect important: on n'évalue pas n'importe quoi n'importe comment. À un apprentissage, à un moment pédagogique, à un objectif correspond un type d'outil d'évaluation particulier.

Le terme consacré, évaluation formative, décrit mal la chose et fausse la réalité. C'est à moins de pratiques d'évaluation sommative que nous sommes invités, mais à un accompagnement formatif. Par la même occasion, nous sommes conviés au développement d'une pratique pédagogique centrée sur l'apprenant.

6.0 Pour en savoir plus

ADMEE. Les pratiques d'évaluation en éducation. Montmagny, Éditions Marquis, 1992. (Actes du colloque de 1992).

Aylwin, Ulrich. La différence qui fait la différence. Entre l'échec ou la réussite pédagogique. Montréal, AQPC, 1992.

Allal, Linda; Cardinet, Jean; Perrenoud, Philippe (ed.) L'évaluation formative dans un enseignement différencié. Berne, Peter Lang, 1981.

Barrette, Christian et al.. Copilote. Logiciel d'analyse de la matière et d'autoévaluation formative. Version 1.0 pour Macintosh. Guide du professeur. Montréal, Cégep Ahuntsic et Cégep Montmorency, 1994.

Barrette, Christian et al.. Copilote. Logiciel d'analyse de la matière et d'autoévaluation formative. Version 1.0 pour Macintosh. Guide de l'élève. Montréal, Cégep Ahuntsic et Cégep Montmorency, 1994.

Bélair, Louise. Stratégies d'évaluation et gestion de classe: pour une intégration de l'évaluation formative dans son enseignement. in Les actes du 14 ème colloque de l'AQPC (1994). Montréal, AQPC, 1994 p 7B23

Comte, Paul. Système d'aide à la planification et à la conception d'une stratégie d'évaluation formative instrumentée. Montréal, Cégep André-Laurendeau, 1993. 103 p.

D'amour, Cécile. Évaluation formative. Dossier d'instrumentation pour le personnel enseignant. Montréal, Cégep Ahuntsic, (1991).

Forcier, Paul. Intégrer l'évaluation formative dans son enseignement. in Pédagogie collégiale, vol. 3 no. 3, février 1990, pp. 25 à 28.

Hadji, Charles. L'évaluation démystifiée. Paris, ESF, 1997.

Houle, Dominique; Ménard, Louise; Howe, Robert. Les grilles d'observation pour évaluer les apprentissages. in Pédagogie collégiale, vol. 11, no. 4, mai 1998. pp. 10 à 15

Howe, Robert. Formules pédagogiques et évaluation formative: une combinaison gagnante; in Pédagogie collégiale, vol. 4 no. 4, mai 1991. pp. 8 à 13.

Meirieu, Philippe. L'école mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée.Paris, ESF éditeur, 1991.

Québec, MEQ. L'évaluation formative. Éléments de docimologie, fascicule 3. Québec, Éditeur officiel, 1989.

Scallon, Gérard. L'évaluation formative des apprentissages: la réflexion. Québec, Presses de l'université Laval, 1988.

Scallon, Gérard. L'évaluation formative des apprentissages: l'instrumentation. Québec, Presses de l'université Laval, 1988.

Scallon, Gérard. Si Einstein avait connu l'évaluation formative; in Pour favoriser la réussite scolaire: réflexions et pratiques. Montréal, les éditions Saint-Martin, 1992. pp. 337 à 347.